

Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen

Steffensen, Bernd; Schuster, Kai

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Steffensen, B., & Schuster, K. (2020). Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen. *die hochschullehre*, 6, 604-613. <https://doi.org/10.3278/HSL2051W>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (51)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2051W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen

BERND STEFFENSEN, KAI SCHUSTER

Zusammenfassung

Unterschiedliche – vor allem englischsprachige – Untersuchungen zeigen eine zunehmende Neigung von Studierenden beim Erwerb von Credit Points eine arbeitssparende „Abkürzung“ über den Täuschungsversuch zu nehmen. Eigene Untersuchungen an einer deutschen Hochschule bestätigen die Täuschungsquoten. Detaillierte Analysen zeigen dabei, dass diesem Phänomen weder systematische Prädispositionen noch typische Studienstrukturmerkmale zugrunde liegen. Die Ergebnisse verweisen vielmehr auf die Verbindung der Lern-Leistungsorientierung der „Arbeitsvermeidung“ und der Neigung zu Täuschungsverhalten. Damit gewinnen die Dimensionen der Lehr- und Lernkultur einerseits sowie der Aufbau von Sinn- und Zielkonstruktion, die mit dem eigenen Studium verbunden werden, andererseits an Bedeutung. Beides müsste allerdings weiter empirisch erforscht werden, um klare Hinweise für die Gestaltung der Hochschullehre zu erlangen.

Schlüsselwörter: Akademische Redlichkeit; Täuschungsversuch; empirische Untersuchung; Lern- und Leistungsmotivation

Student (dis-)honesty when acquiring academic achievements

Summary

Various studies – especially in English – show an increasing tendency of students to take the labour-saving “shortcut” of cheating behaviour when acquiring credit points. Own investigations at a German university confirm the cheating rates reported in the literature. Detailed analyses show that neither systematic predispositions nor typical study structure characteristics underlie this phenomenon. The results rather point to the connection between the learning and achievement motivation of “work avoidance” and the tendency to cheating behaviour. Thus, the dimensions of the teaching and learning culture on the one hand and the construction of meaning and goal orientation, which the students connect with their own studies, on the other hand gain in importance. In order to obtain clear indications on the design of university teaching, both would have to be further empirically researched.

Keywords: Academic integrity; cheating; empirical survey; learning and achievement motivation

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten findet sich in der englischsprachigen Literatur eine Vielzahl von Veröffentlichungen über das Ausmaß studentischer (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen. Viele dieser Arbeiten basieren auf Untersuchungen, in denen Studierende im Rahmen von Befragungen über ihr Täuschungsverhalten berichteten. In der Tendenz lässt sich über die Jahrzehnte ein kontinuierlicher Anstieg der berichteten Zahlen feststellen (vgl. Davis, Grover, Becker und McGregor 1992). In zwei eigenen Untersuchungen an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften sind es in den Jahren 2016 und 2017 jeweils etwa 85 % (Steffensen und Schuster 2018; Ryan, Steffensen und Janeiro 2017).

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der letztgenannten Untersuchungen aus dem Wintersemester 2017/18 dargestellt und in den Kontext der internationalen Forschungslage eingeordnet. Bei dieser Einordnung fällt auf, dass kaum deutschsprachige wissenschaftliche Ergebnisse zum Ausmaß, den Ursachen sowie dem Umgang mit Täuschungen im Studium zu finden sind (so auch Sattler 2007). Plagiate und die Neigung zum copy & paste aufgrund von unklaren Vorstellungen der Studierenden zum Verhältnis von „Umgang mit geistigem Eigentum“ und „eigene Leistung im Studium“ erfahren etwas mehr Aufmerksamkeit (Walger 2014; Weber-Wulff 2014). Die Fälle zu Gutenberg und anderer prominenter Politiker:innen seien hier nur am Rande erwähnt. Der Lehrbetrieb ist hiervon weitgehend unberührt geblieben. Für die oder den einzelnen Lehrende:n ist das studentische Täuschungsverhalten ein den Berufsalltag begleitendes Ärgernis, aber letztlich eher eine Randerscheinung.

In Kap. 2 wird ein kurzer Überblick über den Stand der Forschung aus internationaler und nationaler Perspektive gegeben. Die methodischen Eckpunkte der genannten eigenen Erhebung sind im Kap. 3 beschrieben. Kap. 4 enthält einige der wesentlichen Ergebnisse, gefolgt von den Schlussfolgerungen in Kap. 5.

2 Studentisches Täuschungsverhalten – Umfang und Gründe

Zu Beginn des Jahres 2016 sorgte eine Artikelreihe in der britischen „Times“ für Aufregung. Hierin waren die Ergebnisse zum studentischen Täuschungsverhalten in 129 britischen Universitäten zusammengetragen (Mostrous und Kenber 2016). Fast 50.000 Studierende seien in den Jahren 2013 bis 2015 bei Täuschungsversuchen erwischt und hiervon 362 der Hochschule verwiesen worden. Rechnet man dies um: knapp 50.000 Versuche in drei Jahren, so ergeben sich etwa 16.500 p.a. verteilt auf 129 Universitäten: 125 bis 130 Fälle durchschnittlich pro Universität und Jahr. Diese Zahlen entsprechen eher dem vertrauten Bild. Täuschungen kommen vor, sind aber eher die Ausnahme. In der Literatur finden sich allerdings Hinweise auf eine sehr hohe Dunkelziffer (siehe die Literaturverweise in Sattler 2007, 21); nur etwa 3 % der Fälle werden aufgedeckt. Diese Annahme erhöht rein rechnerisch die Zahl der tatsächlich vorkommenden Täuschungshandlungen auf durchschnittlich 4.200 pro Jahr und Universität.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Hochschullehre einerseits Studieninhalte vermittelt, die in Modulbeschreibungen oder Seminarhandouts skizziert sind. Im Mittelpunkt stehen fachliche Inhalte, konkrete Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten. Andererseits ist die Hochschullehre Teil eines Sozialisationsprozesses, dessen Ziel die Einführung der Studierenden in die akademische Welt mit seinen eher weichen und jenseits von Prüfungsordnungen ungeschriebenen Regeln der akademischen Redlichkeit ist. Whitley und Keith-Spiegel (2002) nennen acht Gründe, sich den Studierenden gegenüber um die Einhaltung dieser Regeln zu bemühen:

1. Gleichheit und Fairness bei der Bewertung der Studierenden.
2. Charakterbildung der Studierenden, indem diese Fairnessregeln anerkannt und respektiert werden.

3. Aufgabe des Wissenstransfers an die nachfolgende Akademikergeneration. Noten sollen auf dem intellektuellen Fundament stehen, das letztlich durch diese Note symbolisiert wird.
4. Studentische Arbeitsmoral.
5. Arbeitsmoral der Lehrenden.
6. Das Verhalten im Studium wirkt sich auch auf späteres Verhalten im Beruf aus. Die Erfahrung erfolgreichen unredlichen Verhaltens wird auf andere Kontexte übertragen.
7. Es geht aber auch um das Ansehen der Hochschule selbst und
8. das Vertrauen der Öffentlichkeit in die akademische Ausbildung.

Nur wenige Untersuchungen befassen sich mit den tatsächlich erwischten Studierenden (eine Ausnahme ist Beasley 2014). Gründe, die für das Zurückgreifen auf Täuschungshandeln angegeben werden, finden sich ebenfalls bei Whitley und Keith-Spiegel (2002): Dies reicht von schlechter Arbeitsorganisation oder Spiel- und Risikobereitschaft, der Wahrnehmung „Jeder tut es!“ sowie der erkannten Notwendigkeit (Erwartung von Eltern oder späterer Arbeitgeber) gute Noten zu haben. Daneben verweist aber einiges auch auf die Lehrenden. Diese werden z. T. als unfair wahrgenommen, Täuschungen werden kaum sanktioniert oder die Regelverletzung wird durch Lehrende leicht gemacht. Letzteres verweist auf das Zusammenspiel des Handelns von Lehrenden und Lernenden, auf den teaching moment, wie es Althaus (2011) beschreibt.

2.1 Wer neigt zur Täuschung?

Die vorliegende englischsprachige Literatur versucht nicht zuletzt Hinweise in der Empirie zu finden, welche Studierenden dazu neigen, Täuschungen vorzunehmen. Sind diese mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit identifiziert, so ist die Adressierung durch didaktische oder sonstige institutionelle Maßnahmen möglich und vielleicht auch erfolgversprechend. So fragen Miller, Murdock, Anderman und Poindexter (2007, 9): „Who are all these Cheaters?“ und bieten einen Überblick über die soziodemografische Komponente der vorliegenden Untersuchungen. Häufig betrachtet wurden:

- Alter
- Geschlecht
- Semesterzahl
- Durchschnittsnote
- Studienfach (harte oder weiche Fächer).

Für jede dieser auf den ersten Blick naheliegenden Größen finden sich Studien, die einen deutlichen Zusammenhang oder eben keinen zeigen können. Mal neigen z. B. eher Studentinnen (Davis, Grover, Becker und McGregor 1992), mal die Studenten (Jacobson, Berger und Millham 1970) und in anderen Erhebungen keines der Geschlechter (Haines, Diekhoff, LaBeff und Clark 1986) stärker zum Täuschungsverhalten. Unsere eigene Untersuchung zeigt ein ähnliches Resultat: Keine der oben genannten soziodemografischen Größen zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit der Häufigkeit des berichteten Täuschungsverhaltens (Steffensen und Schuster 2018).

2.2 Lern- und Leistungsmotivation

Aus didaktischer Perspektive stellt sich bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen wie auch den dazugehörigen Prüfungsformaten die Frage, mit welcher Motivation die Studierenden an das Angebot herangehen. Zielen diese auf eine Beherrschung und ein Verstehen des Stoffes, auf eine möglichst gute Note oder geht es darum, mit möglichst wenig Aufwand die erforderlichen Credit Points zu sammeln. Adressiert wird damit die Frage der Zielorientierung im Studium, also welche Kompetenzen angestrebt werden. So untersuchen etwa Harackiewicz, Barron, Tauer und Elliot (2002) den Einfluss verschiedener Motivationstypen auf Interesse und Studienerfolg. Hierbei stehen insbesondere die Lernziel-Motivation und die Leistungsannäherungsorientierung im Fokus. Ihr Vorliegen deutet auf vergleichsweise geringe Täuschungsraten und einen guten Studienerfolg

der Studierenden hin, gleichwohl betonen die Autoren, dass die zwei Orientierungen nicht exklusiv sind, sondern gemeinsam Interesse und Performanz fördern. Kritisch in Bezug auf die Leistungsannäherungsorientierung zeigen sich dagegen Midgley, Kaplan und Middleton (2001), die darauf verweisen, dass die Lernzielorientierung auf die Beherrschung des Lernstoffes ziele, während die Performanzorientierung auf das eigene Ego und die eigene Leistung in Relation zu der der anderen verweise (77). Sie merken an, dass das Zusammenspiel beider Orientierungen nicht zwingend gegeben sein muss, sodass die Lernzielorientierung („mastery“) auf der Strecke bleiben könne (83). Wie stark die verschiedenen Lernzielorientierungen getrennt sein können, zeigen van Yperen, Hamstra und van der Klauw (2011), indem sie Befragte sich anhand von jeweils zwei Wahloptionen selbst charakterisieren lassen. Hierbei zeigt sich einerseits, dass sich etwa 85 bis 90 % der Befragten eindeutig einer von vier Lern- und Leistungszielorientierungen zuordnen. Andererseits zeigen sie, dass eine Lernzielorientierung mit einer geringeren Neigung zur Täuschung bei Befragten einhergeht als das beim Vorliegen einer Leistungszielorientierung der Fall ist.

3 Methodisches Vorgehen

Die nachfolgend dargestellten empirischen Ergebnisse basieren auf einer Befragung aus dem Wintersemester 2017/2018 an einer deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften. In einer standardisierten schriftlichen Befragung wurden 684 Studierende aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (Ingenieur- und Sozialwissenschaften) im Rahmen von Lehrveranstaltungen befragt. Drei Themenbereiche der Befragung sollen im Folgenden betrachtet werden:

1. Soziodemografische Daten zum:r Studierenden,
2. neun Szenarien zum Täuschungsverhalten nach McCabe und Bowers (1994) sowie
3. die Skalen zur Ermittlung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-ST).

Im deutschsprachigen Raum liegt mit der Arbeit von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2012) ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation vor. Die sog. SELLMO-Skalen erheben in 31 Fragen mit fünfstufiger Likertskala (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau) folgende vier Orientierungen der Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden.

1. „Lernziele“: die Motivation, das eigene Wissen zu erweitern
2. „Annäherungs-Leistungsziel“: das Bemühen, die eigenen Kompetenzen zu präsentieren
3. „Vermeidungs-Leistungsziel“: das Bemühen, fehlende Kompetenzen zu verbergen
4. „Arbeitsvermeidung“: die Absicht, bei der Bearbeitung von Anforderungen möglichst wenig Aufwand zu betreiben

Die Skalen gelten als etabliertes Instrument zur Zielorientierung sowohl in der Forschung als auch in der Einzelfalldiagnostik, die gemäß der DIN-Norm-33430 nach zehn Jahren der Entwicklung empirisch überprüft und neu normiert wurden (Spinath, Kriegbaum, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser 2016). Allerdings liegt eine normierte Fassung nur für die Schulversion vor. Für die hier genutzten SELLMO für Studierende fehlen die Normierungstatistiken bislang.

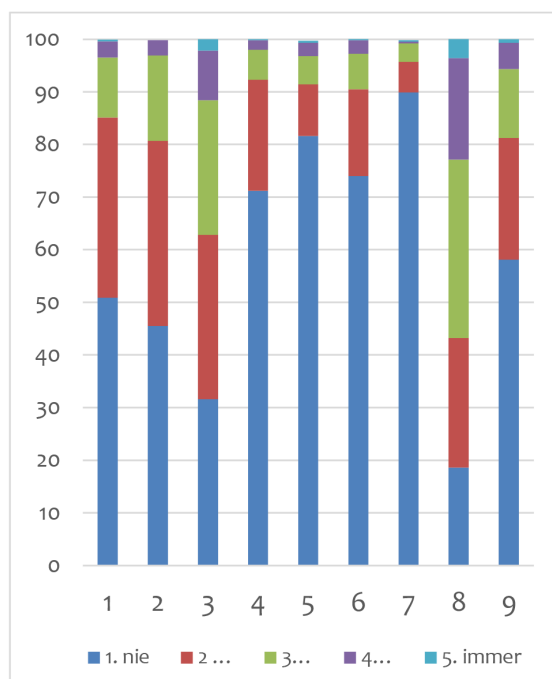
Um ein möglichst wahrheitsgemäßes Antwortverhalten sicherzustellen, wurden die Studierenden zum einen mündlich und schriftlich auf die Datenschutzrichtlinien und die Anonymität der Befragung hingewiesen. Zudem wurde explizit darauf abgehoben, dass es auf ehrliches Antworten ankomme und weder ein „Schönreden“ noch ein „Angaben“ erwünscht sei. Die Fragebögen wurden in verschiedenen Lehrveranstaltungen im Kontext zu Unterrichtseinheiten zum wissenschaftlichen Arbeiten verteilt. Dieses Verfahren wurde gewählt, da die Rücklaufquote so bei etwa 95 % liegt und auch kaum Fragebögen abgegeben werden, die offensichtlich nicht verwendbar sind (unvollständig oder mechanisch ausgefüllt). Erreicht wurden letztlich 390 Männer (57 %) und 293 Frauen (43 %) unterschiedlicher Fachbereiche und Studienalters. Die Studienrichtungen

bündelten wir in die zwei Überkategorien „Technik-/Ingenieurwissenschaften“ (N = 386; 56 % der Stichprobe) und „Buch- bzw. Sozialwissenschaften“ (N = 298; 44 %). Das Studienalter wurde in die zwei Kategorien „Anfänger:innen“ (1. und 2. Fachsemester; N = 215) und „Fortgeschrittene“ (ab dem dritten Fachsemester; N = 449) unterteilt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden gehen wir auf die Häufigkeiten ein, mit denen Studierende angegeben haben, sich in der einen oder anderen Weise akademisch unredlich verhalten zu haben. Einen Überblick gibt die nachfolgende Abbildung 1.

Die Szenarien wurden aus der Arbeit von McCabe und Bowers (1994) entnommen. Bowers hat 1966 eine der ersten großen amerikanischen Arbeiten zum Täuschungsverhalten vorgestellt, die ein Referenzpunkt für viele weitere Studien war. Von Donald McCabe gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema (z. B. McCabe, Treviño und Butterfield 2001). Sie adressieren insbesondere die Studienleistung Hausarbeit und das Plagiat (Szenarien 1–4) sowie die Klausur (Szenarien 5–7 und 9). Aus der nachfolgenden kurzen Betrachtung haben wir das Szenario 8 ausgeschlossen. Es stellt aufgrund seiner positiven sozialen Komponente des „anderen helfen“ in einem anonymen Kontext einen Sonderfall dar. Hier geben nur etwa 18 % der Befragten an, noch nie diese Art des Täuschungsverhaltens genutzt zu haben. Nimmt man die übrigen Szenarien zusammen, so geben insgesamt 85 % der Befragten an, schon mindestens einmal einen Täuschungsversuch im Sinne eines der acht Szenarien vorgenommen zu haben. Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die Klausur der Prüfungszusammenhang ist, in dem getäuscht wird. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass deutlich stärker auf schriftliche Abschlusstests als auf Hausarbeiten oder schriftliche Ausarbeitungen bei der Leistungskontrolle zurückgegriffen wird.



Ich habe....

1. ... während einer Prüfung unerlaubte Hilfsmittel (z.B. Smartphone) genutzt.
2. ... bei jemandem während einer Prüfung abgeschrieben.
3. ... jemandem dabei geholfen, während einer Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen
4. bei jemandem ohne deren/dessen Wissen während einer Prüfung abgeschrieben.
5. ... einen Eintrag in einem Quellenverzeichnis erfunden oder verfälscht.
6. ... Materialien kopiert und als eigene Hausarbeit (oder Teil einer Hausarbeit) eingereicht.
7. ... die Hausarbeit einer/s anderen als eigene Arbeit eingereicht.
8. ... mit anderen Studierenden zusammengearbeitet, wenn ausdrücklich eine Einzelarbeit zu erledigen war.
9. ... einige Sätze aus veröffentlichten Quellen abgeschrieben, ohne zu zitieren oder die Quelle zu nennen.

Abbildung 1: Angaben zum Täuschungsverhalten (N = 685)

Vor Durchführung der Befragung hatten die Autoren die Hypothese, dass sich je nach Dominanz einer der vier Lern- und Leistungsorientierungen auch ein deutlich unterschiedenes Täuschungsverhalten feststellen lässt. Tabelle 1 zeigt die statistisch signifikanten Korrelationen der Ausprägung von Lern-Leistungsorientierung und dem Täuschungshandeln (Klammerangaben: statistische Signifikanz und Stärke der Korrelation; ab hoher Korrelation $r > .40$ fettgedruckt). Auffallend ist der deutliche positive Zusammenhang zwischen der Orientierung Arbeitsvermeidung und dem Hang zum Täuschungshandeln. Wer angibt, stark zu Arbeitsvermeidung zu tendieren, nennt auch in einer Vielzahl von Feldern Täuschungshandlungen. Die Korrelationen zwischen den anderen Lern-Leistungsorientierungen sind insgesamt schwach, wenngleich zum Teil auch statistisch signifikant. Studierende mit hoher Lernzielorientierung zeigen vorwiegend negative Zusammenhänge mit Täuschungshandeln.

Tabelle 1: Korrelation (nach Pearson) von Lern- und Leistungsorientierung nach SELLMO (2012) mit Täuschungshandeln

| Täuschungshandeln | Lernziel-orientierung | Annäherungs-Leistungsziel | Vermeidungs-Leistungsziel | Arbeits-vermeidung |
|--|---|--|--|---|
| [6] Materialien kopiert und als Teil der eigenen Arbeit eingereicht | negativ ($p = .000$; $r = -.161$) | schwach positiv ($p = .048$; $r = .076$) | schwach positiv ($p = .040$; $r = .079$) | positiv ($p = .000$; $r = .257$) |
| [7] Hausarbeit eines anderen als eigene eingereicht | negativ ($p = .000$; $r = -.146$) | | schwach positiv ($p = .016$; $r = .093$) | positiv ($p = .000$; $r = .223$) |
| [5] Eintrag im Quellenverzeichnis erfunden/verfälscht | negativ ($p = .003$; $r = -.103$) | schwach positiv ($p = .036$; $r = .081$) | | positiv ($p = .000$; $r = .169$) |
| [4] Von anderen ohne deren Wissen abschreiben | negativ ($p = .008$; $r = -.102$) | | | stark positiv ($p = .000$; $r = .684$) |
| [1] Nutzung unerlaubter Hilfsmittel während einer Prüfung | schwach negativ ($p = .025$; $r = -.086$) | | | stark positiv ($p = .000$; $r = .681$) |
| [2] Während der Prüfung von anderen abschreiben | | | | stark positiv ($p = .000$; $r = .779$) |
| [3] Jemandem geholfen, während der Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen | | | | stark positiv ($p = .000$; $r = .772$) |
| [8] Mit anderen zusammengearbeitet, wenn Einzelarbeit gefordert war | | | | stark positiv ($p = .000$; $r = .651$) |
| [9] Einige Sätze aus Quellen abgeschrieben, ohne zu zitieren oder die Quelle zu nennen | | | | positiv ($p = .000$; $r = .292$) |
| Beim Täuschungsversuch schon mal erwischt worden | | | | positiv ($p = .000$; $r = .229$) |

Die Haltung der Arbeitsvermeidung steht also deutlich mit Täuschungshandeln in Verbindung. Dies gilt besonders bei der Prüfungsform Klausur verglichen mit der Hausarbeit. Zur Differenzierung der Prüfungsformen „Klausur“ und „Hausarbeit“ wurde mit acht Items der McCabe/Bowers-Skala eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptkomponentenmethode, Rotation = Varimax, Bestimmung der Faktoren über Kriterium „Eigenwert > 1 “). Das Szenario „Zusammenarbeit, wenn Einzelarbeit gefordert ist“ wurde nicht berücksichtigt. Die Berechnungen erzeugten zwei Faktoren (erklärte Gesamtvarianz von 52,07 %), die inhaltlich die Items für „schriftlicher Test“ und „Hausarbeit“ in je einem Faktor zusammenführen.

Zum Vergleich wurden je Leistungsziel-Typus statistische Subgruppen gebildet, die im Durchschnitt liegen (Mittelwert plus Standardabweichung nach unten und oben) oder überdurchschnitt-

lich hoch oder niedrig auf der Skala rangieren. Dieser Arbeitsschritt wurde notwendig, da für die SELLMO-Skalen für Studierende (noch) keine Standardmaße vorliegen.

Die Leistungsziel-Typen 1, 2 und 3 unterscheiden sich hierbei kaum. Zu auffallenden Unterschieden führt dagegen der Typus „Arbeitsvermeidung“: Dies gilt sowohl für Hausarbeiten als auch in besonders auffallendem Maße für schriftliche Tests. Abbildung 2 verdeutlicht diesen Zusammenhang. Die möglichen Werte rangieren zwischen 4 (keinerlei Täuschungsversuch in der Vergangenheit) und 20 (es wird immer und in jeder als Szenario beschriebenen Form getäuscht).

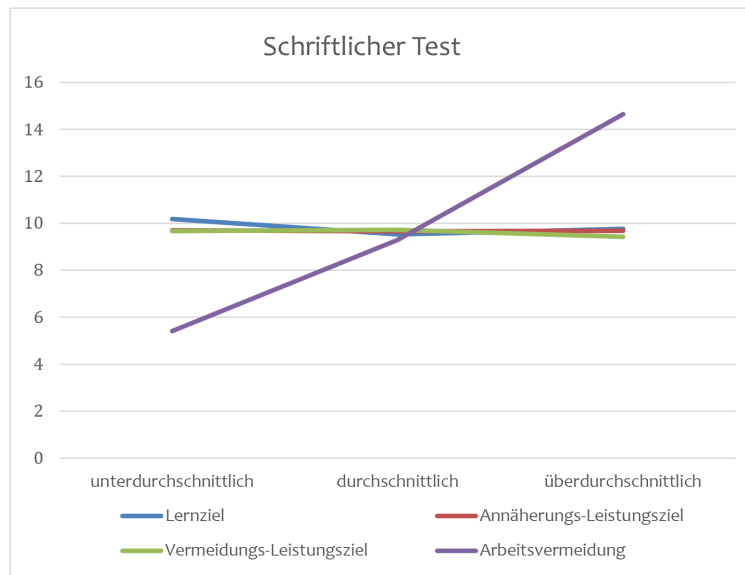


Abbildung 2: Täuschung bei Tests/Klausuren in Abhängigkeit der Lern-Leistungsorientierung (N = 684)

Die Analyse zeigt eine weitere Besonderheit der Dimension Arbeitsvermeidung: Die Verteilung in unter-, überdurchschnittlich und normal ergibt eine verblüffende Homogenität innerhalb der Stärkenverteilung des Täuschungshandelns: Alle (!) unterdurchschnittlich ausgeprägten Befragungsteilnehmer:innen platzieren sich auf den Werten 5 und 6, die gesamte Durchschnittsgruppe ausschließlich zwischen 7 bis 12 und die überdurchschnittlichen Arbeitsvermeider:innen von 13 bis 20. Anders als bei den anderen Gruppen, wie am Beispiel der Lernzielorientierung illustriert, zeigen sich keinerlei Varianzen (s. Abbildung 3).

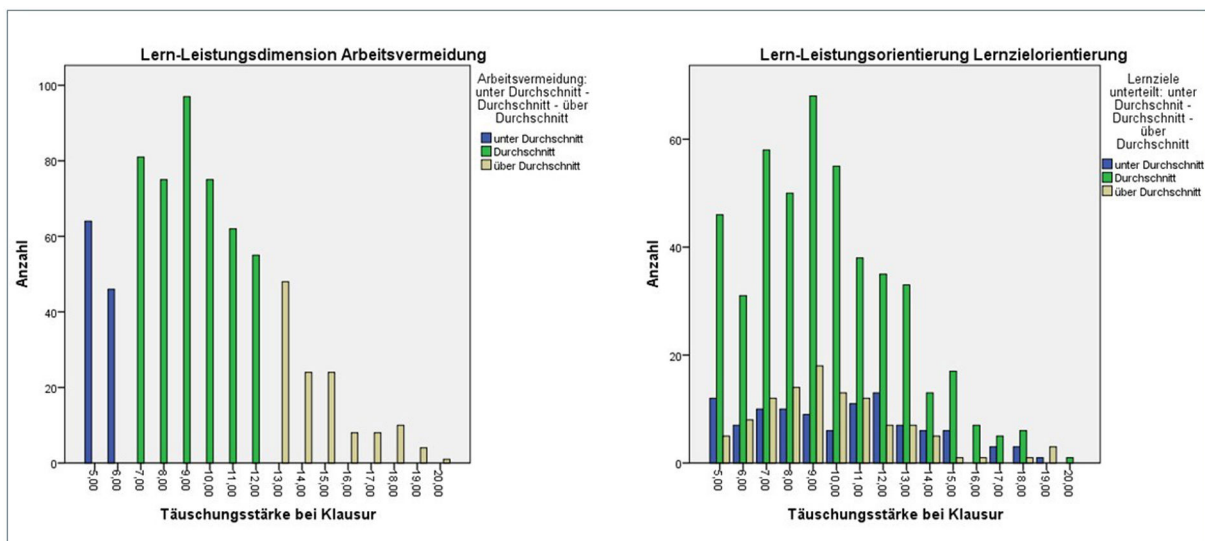


Abbildung 3: Verteilung der unter- und überdurchschnittlich sowie normal ausgeprägten Arbeitsvermeider:innen und Lernzielorientierten zur Täuschungsstärke bei Klausuren

Die Dimension Arbeitsvermeidung steht damit im besonderen Zusammenhang zur Täuschungsabsicht und -handlung. Salopp ausgedrückt kann davon ausgegangen werden, dass „Arbeitsvermeider:innen“ einige Energie auf die Frage verwenden, ob und wie „Abkürzungen“ durch Täuschungsverhalten bei Klausuren realisiert werden können.

5 Fazit – was heißt das für die Lehrsituation?

Die vorliegende Untersuchung konnte die (international) hohen Raten bei studentischem Täuschungsverhalten in schriftlichen Testsituationen bestätigen. Die kurze Übersicht über die internationale Diskussion zeigt, dass Hochschullehre und das (vermittelte) Wissenschaftsethos bei der aktuellen Studierenden-Generation nicht so hoch im Kurs stehen, wie es das Hochschulsystem vor dem Hintergrund seiner Spielregeln voraussetzt. Dabei konnten wir weder systematische Prädispositionen, wie Alter oder Geschlecht, noch typische Studienstrukturmerkmale (z. B. Semesteranzahl) als Einflussgröße feststellen. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen vielmehr auf die Verbindung zwischen der Lern-Leistungsorientierung der „Arbeitsvermeidung“ und der Neigung zu Täuschungsverhalten.

Damit gewinnen die Dimensionen der Lehr- und Lernkultur sowie der Sinn- und Zielkonstruktion, die mit dem eigenen Studium verbunden werden, für die Gestaltung der Lehrsituation an Bedeutung. Die explizite und systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen sowie die von Whitley und Keith-Spiegel (2002) formulierten ethischen Rahmenbedingungen redlichen Studierverhaltens (s. o.) im Hochschulkontext stellen einen Weg zur Ausbildung einer wissenschaftlichen Lehr- und Lernkultur dar.

In diesem Zusammenhang scheint bedenkenswert, dass bereits seit einigen Jahrzehnten über die individuelle Lern- und Leistungsorientierung hinausgehende Fragen aufgeworfen werden: Was ist der Zweck eines Studiums? Geht es um eine akademische Ausbildung mit eigenem Wert oder ist ein Studium ein Nadelöhr, durch das man „durch muss“, wenn man in der Zukunft einen guten Job anstrebt (Nicholls, Patashnick und Nolen 1985). So finden sich in der amerikanischen Literatur auch einige wenige Untersuchungen, die eine sog. Anti-Intellektualismus-Skala nach Eigenberger und Sealander (2001) genutzt haben. In einem eigenen Pretest mit der Skala mit etwa 80 Befragten stimmen 36 % der Aussage „Ich sehe in der Hochschule ein ‚notwendiges Übel‘. Es ist der Preis, den ich zahlen muss, um später einen guten Job zu finden.“ ganz oder teilweise zu, 15 % sind unentschieden. „Ich mag Kurse nicht, die inhaltlich nicht direkt mit meinen Berufszielen verbunden sind.“ findet zu etwa 45 % Zustimmung, ein weiteres Viertel ist unentschieden. Der Aussage „Viele Theorien zu lernen ist für einige Leute in Ordnung, aber ich würde lieber einfach in die Praxis gehen und konkrete Dinge tun.“ stimmen etwa 55 % der befragten Studierenden zu, weitere 28 % beantworten die Frage mit „weder – noch“.

Eine Übersetzung in die Hochschullehre muss je nach Studienstruktur, Fach und Unterrichtsform gefunden werden. Aufseiten der Dozierenden werden u. a. folgende Erfolgsfaktoren genannt (Daumiller 2018): Ausmaß der Strukturiertheit der Lehrveranstaltung, Breite des Veranstaltungsthemas, die Lehrkompetenz, das Engagement und die Motivierung, das Veranstaltungsklima sowie die Interaktion mit den Studierenden und das Geben von Feedback. Zumindest für den schulischen Kontext gibt es Hinweise, dass durch solche Lehr- und Lernerfahrungen die Entwicklung schulbezogener Interessen und selbststeuernde Lernhaltungen gefördert werden können (im Überblick Bieg und Mittag 2009). Zu untersuchen ist allerdings, inwieweit dies im universitären Alltag tatsächlich mit dem Ziel gelingen kann, Täuschungen zu reduzieren. Die in einer Reihe von Veröffentlichungen genannten Verweise auf den „teaching moment“ (vgl. z. B. Althaus 2011) als das Täuschungsverhalten minimierend oder verstärkend bieten einen ersten Hinweis, dass ein Zusammenhang bestehen könnte.

Literatur

- Althaus, M. (2011). Zwischen Disziplinierung und „Teaching Moment“. Lernen, Lehre, Plagiate in internationaler Perspektive. In T. Rommel (Hrsg.), *Plagiate. Gefahr für die Wissenschaft? Eine internationale Bestandsaufnahme* (99–137). Münster: LIT-Verlag.
- Beasley, E. M. (2014). Students reported for cheating explain what they think would have stopped them. *ETHICS & BEHAVIOR*, 24 (3), 229–252.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotion für die selbstbestimmte Lernmotivation. *Empirische Pädagogik*, 23 (2), 117–142.
- Bowers, W. J. (1966). *Student Dishonesty And Its Control in College*, PhD Thesis, New York: Columbia University (Faculty of Political Science).
- Daumiller, M. (2018). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung. Struktur, Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen selbstbezogener Ziele*. Wiesbaden: Springer.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty. Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19 (1), 16–20.
- Eigenberger, M. E. & Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychological reports*, 89 (2), 387–402.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. & Clark, R. E. (1986). College cheating, Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25 (4), 342–354.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college. A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 562–575.
- Jacobson, L. I., Berger, S. E., & Millham, J. (1970). Individual differences in cheating during a temptation period when confronting failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 48.
- McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college. A thirty year perspective. *Journal of College Student Development*, 35 (1), 5–10.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *ETHICS & BEHAVIOR*, 11 (3), 219–232.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals. Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77–86.
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M. & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Ed.), *Psychology of academic cheating* (9–32). Burlington, US: Elsevier Academic Press.
- Mostrous, A. & Kenber, B. (2016). *Universities face student cheating crisis*. *The Times*. Online unter: <https://www.thetimes.co.uk/article/universities-face-student-cheating-crisis-9jt6ncd9vz7> [21.08.2019]
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). „Adolescents“ theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 683–692.
- Ryan, T., Steffensen, B. & Janeiro, C. (2017). *Curing the Cheating Epidemic? A Multi-site International Comparison of Perspectives on Academic Integrity and the Way We “Cure” by Teaching*. Paper presented at 2017 ASEE Annual Conference & Exposition, 25.-28. Juni 2017. Online unter: <https://peer.asee.org/28095> [19.03.2020]
- Sattler, S. (2007). *Plagiate in Hausarbeiten. Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational Choice Theorie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) (2nd ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Kriegbaum, K., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2016). Negative Veränderungen von Zielorientierungen über Schülergenerationen hinweg: Ein 10-Jahresvergleich der SELLMO. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 271–278.
- Steffensen, B. & Schuster, K. (2018). Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen. *Das Hochschulwesen*, 2018 (5 + 6), 161–168.
- van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W. & van der Klauw, M. (2011). To Win, or Not to Lose, At Any Cost. The Impact of Achievement Goals on Cheating. *British Journal of Management*, 22 (S1), S5–S15.
- Walger, N. (2014). „Wer lernt, ist doof. Produziert unser Bildungssystem notorische Betrüger?“. *Information – Wissenschaft & Praxis*, 65 (1), 73–75.

Weber-Wulff, D. (2014). Plagiarism in Germany. In D. Weber-Wulff (Ed.), *False Feathers. A Perspective on Academic Plagiarism* (29–70). Berlin u. a.: Springer.

Whitley, B. E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty. An educator's guide*. Hove, New York: Psychology Press.

Autoren

Prof. Dr. Bernd Steffensen. Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Darmstadt, Deutschland; E-Mail: bernd.steffensen@h-da.de

Prof. Dr. Dr. Kai Schuster. Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Darmstadt, Deutschland; E-Mail: kai.schuster@h-da.de



Zitiervorschlag: Steffensen, B. & Schuster, K. (2020). Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2051W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre